

LOS DESAFÍOS FORMATIVOS DEL DOCENTE PARA UNA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

EULOGIO GARCÍA VALLINAS
Universidad de Cádiz

El contexto de la enseñanza ha cambiado durante las últimas décadas y todo indica que lo hará más profundamente a lo largo del presente siglo. Profundizar en la democracia* empieza a ser un reto en la sociedad de la información y de la economía global, en la que los conflictos, las guerras, el hambre, el expolio de los recursos naturales o las catástrofes vinculadas al desarrollo exacerbado, forman parte de los desafíos mundiales en los próximos años y han de estar también en la agenda formativa de las nuevas generaciones.¹

Los cambios siempre parecen transcurrir a una velocidad mayor de la que la escuela necesitaría para acomodarse. La sociedad y la gente externa a la escuela presionan a los profesionales para que orienten sus esfuerzos a enseñar a los estudiantes el modo de plantear y resolver problemas, a demostrar el dominio de capacidades básicas, a pensar críticamente, a

*. Nota de los editores. Véanse los capítulos 13 y 17 de este mismo volumen MACÍAS AMORETTI, Juan Antonio. *Democracia y backlash neocolonialista en el pensamiento político árabe contemporáneo: perspectivas ideológicas y socio-históricas* y BARRAGÁN, Vicente, ROMERO, Rafael y SANZ, José María. *Distribución del poder político en Joaquín Herrera. Aportaciones para un proceso democrático en la ciudad de Sevilla*.

1. JARES, Jesús R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz y JARES, Jesús R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid, Popular.

desarrollar conciencia de la heterogeneidad y la multiculturalidad, en el contexto de una cultura de paz enraizada en el respeto de los Derechos Humanos y de la infancia, pero también en el reconocimiento de nuevos derechos sociales, políticos y culturales. Exigencias todas ellas con fuertes implicaciones para la educación y para la formación del profesorado.²

Por otro lado, los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática tienen también la responsabilidad esencial de comprometerse en la vida pública. Docentes y estudiantes tienen la obligación de promover la igualdad, la justicia, el respeto a los otros y la participación democrática. Ideales que han de estar integrados en la cultura de las instituciones educativas y han de estar insertos en el currículo y trascenderlo. La educación para la ciudadanía democrática es por consiguiente un propósito de enseñanza y aprendizaje fundamental dentro y fuera de las escuelas, durante y después de la estancia en los centros educativos, al que debe responder el profesorado; como lo es el reconocer la necesidad de crear espacios discursivos y de práctica sobre y para la paz en este contexto histórico, político, económico, social y cultural que docentes, estudiantes y ciudadanía compartimos. Constituye una opción preferencial y necesaria para entender cómo se ubican todos los aspectos que afectan a nuestra vida, y a la vida de los demás, en el mundo en que nos ha tocado vivir, para articular nuestras diferencias y nuestra diversa humanidad.³

Estas demandas no han constituido siempre el centro del currículo escolar ni de la formación del profesorado; no han sido el tipo de conocimiento, capacidades, destrezas, habilidades o competencias que se ha requerido a los docentes para desempeñar su profesión. La evolución de estas demandas a la profesión no sólo se explica por razones históricas, relacionadas con el mero progreso del conocimiento científico, sino también ideológicas, culturales, socio-políticas... a cerca del papel de los docentes en los procesos educativos y del sentido mismo de la educación.⁴

2. HICKS, David (Comp.) (1993). *Educación para la Paz*. Madrid, Morata.; JARES, Jesús R. (1999a). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular y JARES, Jesús R. (1999b). *Educación y Derechos Humanos*. Estrategias didácticas y organizativas. Madrid, Popular.

3. BOLIVAR BOITIA, Antonio (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona, Graó.; JARES, Jesús R. (2001a). *Aprender a convivir*. Vigo, Xerais; JARES, Jesús R. (2001b). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Popular y JARES, Jesús R. (2006) *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, GRAO.

4. GIMENO SACRISTÁN, José, (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.; GIMENO SACRISTÁN, José (2005). *La educación que aún es posi-*

Importantes teóricos de la educación y de la formación del profesorado⁵ se refieren a la dificultad de consensuar estos requerimientos-competencias y su interpretación; se cuestiona incluso que dicho consenso pueda ser deseable, por el carácter dinámico e histórico de la profesión, que no es inmutable, y que hace que cualquier referencia sea discutida y se transforme, por la propia evolución de la sociedad y de la cultura que se tiene como referente. Por ejemplo, el énfasis actual en la heterogeneidad puede ser la reacción necesaria a la hegemonía de la concepción homogeneizadora de la escuela que hemos heredado. De todos modos, las referencias competenciales a las que aludiremos aquí de forma general tienen que ver con el movimiento de la profesión, con el nuevo papel del profesorado, con las reformas de la formación inicial, con la evolución de la formación continua y con las ambiciones de las políticas educativas que tratan de adecuar la escolaridad a las transformaciones sociales y culturales del momento en que vivimos.

1. EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO. LA ENSEÑANZA, *UN ARTE MORAL*

Las acciones educativas se configuran como procesos comunicativos en los que docentes y estudiantes participan de uno u otro modo con sus interpretaciones, valoraciones, motivaciones o expectativas. Atribuyen significado a las acciones u omisiones personales, pero también al universo simbólico que aparece socialmente estructurado y se expresa por vía mediacional en las relaciones, tareas, espacios, tiempos, objetos, recompensas, evaluaciones, etc.⁶ Se conforma así un espacio abierto a

ble. Madrid, Morata.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.; TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

5. SCRIVEN, M. (1998). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 8 (2); PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó; CANO (2005); GIMENO SACRISTÁN, José (comp.) (2010). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

6. BARNES, Douglas (1975). *De la comunicación al currículo*. Madrid, Visor; BRUNER, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza; BRUNER, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor.; DOYLE, Walter (1985). *La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado*.

la negociación de los códigos de interpretación que permiten elaborar y construir los significados que se van a compartir mientras dure la relación.

Se trata de un proceso transaccional que se produce en los intercambios entre participantes en situaciones sociales y que, en educación, se da en la escuela, en las aulas y en el mismo currículo; constituyéndose en ámbitos dinámicos que se generan de forma compartida.⁷ Esto no determina el sentido o la orientación de esas transacciones o de esos intercambios, ni las formas latentes o explícitas en las que se producen, pues dependerán más de las concepciones y presupuestos con los que se pretenda incidir en dichas situaciones y espacios educativos; caracterizados por su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, conflictividad e impredecibilidad. En coherencia con esta naturaleza van a requerir una intervención siempre singular y creativa, tanto de interpretación como de propuesta.⁸

Los procesos educativos pueden ser definidos también como procesos de codeterminación porque en ellos va a haber siempre algún tipo de coordinación entre los agentes que interactúan en dichos espacios, ya se expresen de forma explícita o latente. La escuela ha de contemplarse como un escenario conflictivo, en el que tiene lugar una negociación informal, como pusieron de manifiesto las teorías de la resistencia. Lo que se hace en las aulas no depende siempre de lo que los docentes o la institución pretendan que se haga, sino también de lo que el alumnado se muestre dispuesto a hacer.

Este tipo de contingencias son las que llevaron a Alan Tom⁹ a explicitar la dimensión moral de la intervención educativa, conceptualizando la enseñanza como un arte moral. Si el acto de enseñar presupone, por una parte, que algo valioso va a ser enseñado; por otra, ¿qué podemos suponer de las relaciones profesor/alumno, inherentemente desiguales?

Revista de Educación, 277: 29-42; STUBBS, Michael y DELAMONT, Sara (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, Oikos-Tau.

7. EDWARDS, Derek y MERCER, Neil (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós-MEC.

8. PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1988). El pensamiento del profesor, vínculo entre teoría y práctica. *Revista de Educación*, 284: 199-222; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y de la experiencia. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 17-33.

9. TOM, Alan (1984). *Teaching as a moral craft*. New York, Longman.

En el primer caso, la influencia está determinada por el valor del conocimiento cultural y de los procedimientos que se van a poner en juego en los intercambios escolares; y en el segundo, por el orden social y colectivo a través del cual se regula dicha influencia educativa.

El reconocimiento del otro requiere una actitud de acogida y voluntad de comunicación por parte del docente. El establecimiento de vínculos afectivos es un elemento transversal de la acción educativa que tiene la mayor importancia en las relaciones interpersonales pues, a pesar de su imprevisibilidad por la diversidad de situaciones en las que puede ponerse de manifiesto, su influencia es decisiva en la formación de la personalidad moral de los chicos y chicas. La competencia del docente para reconocer al otro pasa por una actitud educativa del docente dispuesta a implicarse en el proyecto personal del chico o chica que tiene delante o del grupo o grupos con los que trabaja y en los que pretende influir desde el punto de vista educativo.¹⁰

La creación de vínculos afectivos exige a menudo trascender las relaciones estrictamente formales relacionadas con roles institucionales y/o profesionales, orientando el compromiso docente hacia la acogida, la comprensión y la confianza en las posibilidades del otro.¹¹ Por acoger se está entendiendo aceptar al alumno o alumna sin condiciones, como es; el profesorado ha de responder con generosidad a las necesidades afectivas de los estudiantes, a su necesidad de sentirse valorados y queridos; también se entiende como la actitud de ponerse a disposición del alumnado como persona. Reconocer al otro es comprenderlo como persona: su forma de ser, pensar, sentir y vivir; al tiempo que se le reconoce como interlocutor en un diálogo abierto y se le ayuda a afrontar las dificultades.

Finalmente, todo proceso educativo parte de la creencia en las posibilidades de desarrollo del otro; sería contrario a la naturaleza de la profesión no creer en o desconfiar de sus posibilidades; el docente ha de mostrar confianza en las posibilidades de los estudiantes y explicitarlas o comentarlas con ellos, transmitiendo optimismo en los procesos educativos y favoreciendo el desarrollo de la autoestima de esos chicos y

10. STRIKE, Kenneth A. (1996). «The moral responsibilities of educators» En SIKULA, J., BUTTERY, TH. J. Y GUYTON, E. (eds.). *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*. New York, MacMillan, 869-892.

11. MARTÍN GARCÍA, Xus y PUIG ROVIRA, Josep M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona, Graó.

chicas. Acogida, comprensión y confianza en las posibilidades del otro configuran un marco que facilita el reconocimiento de la autoridad moral del adulto por parte de los alumnos. Una autoridad que emana del respeto a la valía personal y profesional del docente, alejada de la imposición o del abuso de poder; autoridad muy necesaria también para establecer los límites que comporta la tarea de educar desde una perspectiva más virtuosa de lo educativo.

En la actividad educativa hay, pues, un componente moral inevitable, al ser una actividad impregnada del carácter cuestionable y problemático de las opciones que se adoptan. Las decisiones son valorativas, carecen de neutralidad, suelen exigir al docente tomar postura, comprometerse, influir en un determinado sentido pues, a la postre, en eso consiste educar. El modo en que se lleva a cabo una acción, cómo se desarrolla una tarea o cómo se organizan y regulan los intercambios en el aula deberían ser coherentes con los principios y valores que orientan la intencionalidad educativa. No es difícil entender que los valores que se realizan o se sostienen en la actividad práctica cotidiana son los que prevalecen sobre los declarados discursivamente en los documentos de la escuela y que supuestamente presiden la intencionalidad educativa.¹²

2. LA AUTENTICIDAD Y EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO POR PARTE DEL DOCENTE

No está de más que los docentes se preocupen por pensar sobre los valores que dan sentido a su modo de hacer y de vivir, ayudándoles a orientarse en situaciones complejas. En un momento de notable incertidumbre, relacionado con los problemas que hoy tiene planteados la humanidad, un momento también de ampliación de la diversidad moral, vinculada al pluralismo de puntos de vista morales que el fenómeno del multiculturalismo amplifica; se le plantea al profesorado el reto de aprender a ser de modo que pueda conducir su propia vida personal y profesional en contextos de alta diversidad moral.

Ser profesor es hoy una tarea más compleja que antes, requiere flexibilidad, apertura y disposición a trabajar en la incertidumbre; pero

12. GARCÍA VALLINAS, Eulogio (1994). *La dimensión ética de la práctica*. Madrid, Universidad Complutense.

también demanda educadores y educadoras con personalidades definidas y coherentes. En este sentido, las personas con capacidad para autorregularse tienen más posibilidades de actuar de modo coherente con lo que piensan. Así mismo, la capacidad de iniciativa, para emprender proyectos y asumir responsabilidades tiene mucho que ver con el nivel de autoestima y de confianza en uno mismo, con el grado de autoconocimiento y de elaboración de la propia imagen.¹³ Además, en situaciones sociales como las educativas, que venimos caracterizando como de una gran diversidad moral, es imprescindible afrontar la responsabilidad de la influencia con determinadas cuotas de autonomía moral, no sólo para ajustarse a los propios valores y ser capaz de argumentar desde dichos referentes y resistirse a la presión externa, sino también para estar dispuesto a renunciar a esos posicionamientos personales cuando los argumentos del otro sean reconocidos como mejores.

Que el trabajo educativo es una carrera de fondo cuyos efectos en los estudiantes sólo puede contemplarse a medio y largo plazo, así como que dichos efectos tienen que ver con múltiples influencias de dentro y de fuera de la escuela, sin que esté claro que la escolar sea la más decisiva, es hoy una constatación. Sin embargo, tampoco se puede ignorar la relevancia de la figura del docente y la trascendencia de su modo de conducirse en el clima de relaciones que se establece en el contexto del aula para el desarrollo personal de niños y jóvenes. Su exposición durante largos periodos de tiempo a modelos personales de interacción invita a los alumnos a apropiarse de las actitudes que percibe en los mismos. La capacidad de los docentes para ejercer influencias positivas en los estudiantes no tiene que ver tanto con tener un carácter o personalidad determinados, como con el modo en que dicha personalidad se proyecta en sus intervenciones en clase; desde personalidades diversas los docentes pueden mostrar autenticidad en las relaciones, coherencia en las acciones y tolerancia ante opciones de valor distintas a la propia; invitando a los jóvenes a aceptarse como son, a respetar la diversidad presente en el aula y a establecer relaciones interpersonales desde la tolerancia.

Las opciones de valor de los docentes, sus creencias y posicionamientos ideológicos no son fáciles de utilizar en la vida cotidiana de la

13. CANO, Elena (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó; MARTÍN Y PUIG (2007).

escuela y del aula, sobre todo en aquellas situaciones que por su naturaleza controvertida pueden tener un mayor impacto en la formación de la personalidad de los estudiantes.¹⁴ Ante situaciones controvertidas la actitud de los docentes se bifurca; por un lado quienes reivindican su propio posicionamiento como elemento educativo de la mayor importancia, anteponiendo la autenticidad y la responsabilidad con el papel de modelo del educador a otras consideraciones; por otro lado, quienes entienden que abstenerse de opinar sobre temas controvertidos, evitando que el punto de vista del adulto mediatice la opinión de los estudiantes, favorece su desenvolvimiento autónomo y su libertad de pensamiento. La mayoría, no obstante, asume cierto relativismo cultural en su intervención, respetuoso con la diversidad de opciones presentes en la escuela y en la sociedad, al tiempo que defiende valores irrenunciables y necesarios para la convivencia en común.

A la hora de decidir un tipo u otro de intervención habría que distinguir la naturaleza de los valores que entran en juego.¹⁵ Así, nos referimos a valores compartidos cuando se trata de opciones que suscitan un amplio grado de acuerdo más allá de opciones personales y culturales. La libertad, el derecho a la vida, la justicia, pueden ser ejemplos de valores incluidos en esta categoría; pero también otros de carácter procedimental como el diálogo o la democracia. Ante el consenso social que suscitan, pues hacen posible la vida en común y están por encima de convicciones políticas, religiosas o ideológicas, es posible que los docentes debieran comprometerse abiertamente con ellos, sin llegar a imponerlos, diseñando prácticas que ayuden a los estudiantes a interiorizarlos.

Los valores no compartidos responden a opciones personales o culturales restringidas, que no concitan un amplio consenso social, aunque suelen ser compatibles casi siempre con los anteriores. Son opciones de valor legítimas en el contexto de sociedades plurales que acogen opciones morales diferenciadas. Las diferentes filiaciones religiosas, políticas, formas de vivir la sexualidad o de participar en la comunidad, entre otras,

14. TRILLA, Jaume (1997). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.

15. TRILLA, Jaume (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 15. Formato digital: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07.htm> ; BUXARRAIS, M.R.; PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (2001). *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*. México, Progreso y Luis Vives.

hacen posible múltiples combinaciones culturales y posicionamientos diferenciados. La falta de consenso social, de un acuerdo mayoritario para posicionarse en un determinado sentido, es el argumento a favor de actitudes neutrales de los docentes en situaciones controvertidas respecto a este tipo de valores. El no posicionamiento del adulto, de los docentes en este caso, trataría de favorecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento autónomo mediante la búsqueda y la elaboración paulatina de criterios propios.

3. AFRONTAR LOS DEBERES Y LOS DILEMAS ÉTICOS DE LA PROFESIÓN. LAS VIRTUDES CÍVICAS

De lo expuesto se puede ir deduciendo que desarrollar la competencia cívica, como ocurre con la educación moral, es algo más que aprender el contenido o conocimiento conceptual de una materia sobre las instituciones y los procedimientos de la vida política; son necesarias prácticas educativas que incluyan además de conocimientos, destrezas o habilidades, actitudes y valores, los cuales demandan ser vivenciados en la experiencia cotidiana de los chicos y chicas dentro y fuera de la escuela. Más allá de las buenas intenciones, es necesario generar situaciones que favorezcan aprendizajes relevantes, así como tomar conciencia y trabajar por los valores de una identidad moral y cívica.

Como sugiere Perrenoud,¹⁶ puede que sea excesivo esperar del profesorado virtudes educativas más exigentes que las de la sociedad que las delega, que la escuela libere a la sociedad del miedo a enseñarse a sí misma; puede que sea demasiado pedirle a la escuela apertura frente a la vida y su diversidad, al tiempo que se la exige que nos convenza de que todas las personas adultas están de acuerdo con las virtudes cívicas e intelectuales que defiende.

La confusión y el cinismo no son el mejor referente para educar. ¿Cómo afrontar la contradicción entre lo que predica el profesor y lo que viven los niños y adolescentes en sus clases? No es necesario vivir en países o regiones en guerra para comprender que la verdad, la justicia, el respeto al otro, la libertad, la no violencia, los derechos humanos, los derechos del niño, la igualdad de género... a menudo sólo son fórmulas

16. PERRENOUD (2004)

vacías. La educación debe afrontar abiertamente las contradicciones entre los valores que afirma y las costumbres existentes. La educación cívica o ciudadana pasa por todo el currículo, ya sea explícito u oculto. No es posible prevenir la violencia social si se tolera en las escuelas, ni apreciar la justicia si no se hace justicia en las aulas, ni inculcar el respeto si no se encarna este valor en las relaciones cotidianas.

3.1. *Prevenir la violencia*

Es difícil aprender si se teme por la seguridad, la integridad o los bienes. En términos de Galtung,¹⁷ la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorregulación humana haciendo que las personas se desenvuelvan por debajo de sus potencialidades afectivas, físicas o mentales. La violencia según el autor tiene una manifestación visible, relacionada con el comportamiento, es la violencia directa; pero más importante si cabe son las raíces de dicha manifestación, la cultura y la estructura, que son invisibles. Así pues, el concepto abarca tanto los componentes visibles como los invisibles, dando pie al triángulo compuesto por la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural.

La violencia en la escuela puede provenir tanto de la propia institución como de los alumnos. No es infrecuente que la encontremos en estado latente en la propia relación pedagógica cuando hay relación de fuerza; o en la convivencia, cuando no se reconocen los mismos derechos para todos o no se asegura el respeto de esos derechos.¹⁸ La competencia de los docentes es instaurar la ley o prohibición de la violencia, no mediante el ejercicio de la fuerza o de una violencia legítima, sino mediante el libre consentimiento, que parte de reconocer que la vida sería insoponible si cada uno fuera enemigo de todos; esto supone redescubrir el contrato social.¹⁹

17. GALTUNG, Johan (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara; GALTUNG, Johan (1998). *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution. Visible and Invisible Effects of War and Violence*. Princeton, NJ, TRANSCEND.

18. LERENA ALESON, Carlos (1985). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal; APPLE, Michael W. (1985). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

19. PERRENOUD (2004)

Aunque no vivimos en una sociedad en la que cada cual arregla sus cuentas al margen de una ley común, tampoco es esta una sociedad de derecho completamente justa; véase los casos de corrupción en ámbitos relacionados con el poder político y económico. Es necesario redescubrir la convicción educativa de que la prohibición de la violencia es una de las bases de la civilización humana frente a ciertas evidencias, como la de que los estados nacionales hoy se constituyen en la violencia legal (policial, militar, judicial, penitenciaria, médica, escolar)²⁰ y viven con una parte de las violencias ilegales. La ley emerge como un ideal, con fundamento antropológico, que no se impone por sí mismo y se realiza de forma muy imperfecta en las sociedades reales, que son menos civilizadas de lo que pensábamos; incluida la muy desarrollada, tecnológica y posmoderna sociedad en la que vivimos.

Para prevenir la violencia en la escuela a los docentes no les basta con recordar la ley, deberán construirla desde la nada; donde no hay herencia o evidencias compartidas, luchar contra la violencia es en primer lugar hablar, elaborar de forma colectiva el significado de los actos de violencia que nos rodean, reinventar reglas y principios de civilización.²¹ Otro foco va a ser el interés por limitar la violencia simbólica y física que ejercen los adultos hacia los niños, la escuela sobre los alumnos y sus familias. Además de los golpes, heridas, robos y vandalismo, está el ataque a la libertad de expresión, la dignidad, la limitación del movimiento. La escolarización obligatoria es una violencia legal, que se traduce en cantidad de obligaciones físicas y mentales en el día a día: levantarse temprano, asistir a la escuela 5 días a la semana, tantas semanas al año, tantos años de sus vidas; quedarse sentados tantas horas al día, no hablar, no comer, no moverse, no desplazarse, no soñar, estar atentos, ser productivos; mostrar su trabajo, someterse a miles de exámenes, aceptar las opiniones sobre su inteligencia, su cultura y su comportamiento. La escuela no es sólo el lugar en el que estalla la violencia, también es el lugar en el que se genera, y los citados son sólo algunos ejemplos de formas de violencia directa, estructural o cultural del triángulo de Galtung.

Esta presión se incluye en el mismo principio de la escolarización obligatoria, no la inventan los profesores, pero contribuyen a ella con

20. FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

21. DEFRANCE, Bernard (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid, Morata.

su énfasis en el control disciplinario, que convierten en una condición de supervivencia profesional. Pero a diferencia del orden escolar tradicional, de tal manera coherente y agobiante que a nadie se le ocurría rebelarse o era apartado sin contemplaciones, el orden escolar actual es objeto de negociación. Aquellos dispositivos que excluían la idea misma de contestación se desmoronan; las resistencias son múltiples, ya explícitas o larvadas, organizadas o anárquicas... el viejo equilibrio se ha roto y el recurso a la imposición lejos de contribuir a la solución forma parte del problema. La escuela es una sociedad por construir y reconquistar constantemente.

3.2. *Participar en la aplicación de reglas de vida en común*

Habitualmente las competencias relacionadas con la gestión de la clase se conciben en términos de organización del tiempo, del espacio y de las tareas; así como de las relaciones sociales, de las actitudes y de los valores que hacen posible el trabajo intelectual. El convencimiento de la necesidad de la ley y reafirmar la prohibición de la violencia no resuelve el detalle de la vida colectiva, ya que de ello no derivan todas las reglas, quedando por hacer el trabajo normativo en torno al cual se articulará la convivencia en el aula y las tareas de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de la historia de la escuela las reglas han sido impuestas desde arriba y han estado asociadas a sanciones. Sólo algunos pedagogos visionarios se han atrevido a imaginar que las reglas pudieran ser negociadas con los estudiantes.²² Pero contrariamente a lo que se suele alegar para no hacerlo, la negociación de las normas no conduce a la laxitud. El grupo que participa en ese proceso adopta las reglas y se convierte en garantía de su aplicación, se vuelven solidarios para hacer respetar las normas que ellos han contribuido a definir, frente a la actitud rebelde del alumnado al que se le imponen las reglas de forma unilateral, que se asocia para darles la vuelta o neutralizar su aplicación.

Gestionar tiempos y espacios de formación, buscar equilibrios entre el tiempo dedicado a proyectos amplios, globalizados, integrados y com-

22. Ver DEWEY, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid, Morata; 1916; o GUTTMAN, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós, entre otras propuestas de ayer y de hoy, todas vigentes.

prensivos, y el tiempo dedicado a tareas más estructuradas y/o dirigidas; equilibrios entre trabajo autónomo y actividades cooperativas; etc.; siendo todos ellos componentes relacionados con el arte de la gestión de la clase, en el que se une el sentido de la organización y la capacidad para activar dinámicas individuales y colectivas que enriquezcan procesos multidimensionales de enseñanza-aprendizaje.²³

3.3. *Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia*

Si en algo coinciden los estudiantes de cualquier lugar del mundo es en esperar del profesorado una actitud positiva o afectuosa y cierto sentido de justicia.; mostrándose dispuestos a reconocer sus esfuerzos en este sentido, dado que no hablamos de una cuestión objetiva sino de una construcción social objeto de controversia. Por ello, el docente, aunque se desenvuelva entre varios principios de justicia, preocupado por las consecuencias de sus acciones y/o decisiones, no puede dejar de intervenir, requiriendo procedimientos lo más globalmente aceptables, negociados con los afectados en los contextos de práctica y siendo consciente de que encontrará igualmente dificultades.

Profundizar en el sentido de la justicia nos llevaría a plantearnos el concepto de justicia social en una institución en la que tradicionalmente se han privilegiado las visiones de los grupos sociales hegemónicos. Por lo tanto, aspirar a la justicia social en dicho contexto pasaría por reconstruir la escuela y el currículo haciendo una opción prioritaria por los intereses de los menos favorecidos; como puede resultar de plantear los temas económicos desde la óptica de las personas pobres, los de género desde el punto de vista de las mujeres, los raciales o étnicos desde posiciones indigenistas, los territoriales desde perspectivas postcoloniales, los de sexo desde planteamientos homosexuales, etc.²⁴

23. GUARRO PALLÁS, Amador (2002). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro; PUMARES, Luis y SALAZAR, José (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. Madrid, CEP.

24. ADAMS, M.; BELL, L.A. Y GRIFFIN, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice*. New York, Routledge.

Esta justicia curricular²⁵ demanda también la participación activa de todos los estudiantes en el curriculum durante procesos comunes de escolarización, descartándose de ese curriculum común procesos competitivos de agrupamiento, selección, clasificación y evaluación; orientándose, por el contrario, hacia prácticas no jerarquizadas de aprendizaje y de cooperación basadas en ese curriculum común que, por requerir la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, y garantizando la de los menos favorecidos, puede considerarse inclusivo y culturalmente diverso, comprometido con la producción histórica de la igualdad.²⁶

4. SUPERAR EL REPERTORIO TÉCNICO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La mayoría de las comunidades académicas, cuando hablan del nuevo papel de los enseñantes enfrentados a situaciones complejas, inciertas, cambiantes y conflictivas, se preocupan de superar la determinación de la práctica por la teoría, lo que desde la racionalidad tecnológica se veía como una exigencia necesaria para racionalizar la práctica educativa; pero esta desbordaba siempre al conocimiento acumulado, a las presunciones y supuestos teóricos apriorísticos activados para reducir la complejidad y la incertidumbre; el repertorio técnico se ha revelado al profesor insuficiente. Las pretensiones de contar con una única y reconocida teoría científica, que nos haga comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y nos diga cómo desarrollarlos y evaluarlos, se convierten en delirios humanos. No existe ni puede existir.

4.1. *Las competencias práctico-deliberativas del docente en relación al currículo*

Para enfrentarse a situaciones irrepetibles el profesor necesita entrar en «conversación reflexiva» con la misma.²⁷ Donde no llegan las reglas

25. CONNELL, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata: 63 y ss.

26. APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata; WRIGLEY, Terry (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*, Madrid: Morata.

27. SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós/M.E.C.

técnicas (tierras movedizas de la práctica: imprevistos, problemas, dilemas, controversias...) se precisa deliberación, reflexión y juicio; porque en este tipo de situaciones el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción. Se requiere un conocimiento situacional que aporte la riqueza del contexto para dar una respuesta más acorde con las necesidades y los intereses de las personas a las que se dirige.

El profesor no es un experto infalible, un técnico que de forma externa pueda afrontar debidamente las situaciones que configuran el aula utilizando las teorías y técnicas establecidas, más bien debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que para afrontar las situaciones únicas, inciertas y conflictivas que se dan en los contextos educativos necesita desarrollar su sabiduría experiencial, su sensibilidad, su capacidad de escucha, su empatía y su creatividad. El educador/a es alguien que viva, que ame la vida, y que luche por hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje un encuentro gozoso y comprometido con la dimensión humana de los mismos.

El docente debe analizar y cuestionar su propia práctica, convirtiéndose en investigador de la misma.²⁸ Mediante el desarrollo del curriculum el profesor puede activar la reflexión y la comprensión situacional, ya que el curriculum no es un diseño donde se especifican detalladamente las actividades que deban ser trasladadas fielmente al contexto educativo del aula. El curriculum necesita ser siempre interpretado por el docente, quien deberá analizar qué sentido educativo tiene para sus alumnos, deberá adaptarlo a la singularidad de las situaciones educativas, siendo consciente de que cada situación educativa refleja características irrepetibles, al estar protagonizada por seres únicos y peculiares.

No es adecuado pretender la uniformidad de los procesos educativos ni del alumnado. Por el contrario, implicando a los estudiantes en las actividades educativas, permitiendo que las hagan suyas y se enfrenten al curriculum de forma personal, al contrastar el sentido de la cultura que en él se expresa con los compañeros y compañeras, utilizando dicha cultura como herramienta para comprender su mundo y proyectarse en él como seres humanos, la enseñanza no es tanto una aplicación del curriculum cuanto una recreación y reinvención del mismo.

28. STENHOUSE, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata; STENHOUSE, Lawrence (1991). *La investigación del curriculum y el arte del profesor*. *Investigación en la Escuela*, 15: 9-15.

4.2. *Competencias críticas del docente*

Siguiendo a Giroux²⁹ decimos que es necesario que el docente actúe como intelectual crítico, con capacidad de elaborar y utilizar su conocimiento, así como de comprometerse en analizar las posibilidades de transformación de las teorías y de las prácticas que las sustentan. La reflexión deber estar al servicio del cambio, dirigida a poner de manifiesto lo que hay que remover en las escuelas, para que éstas se conviertan en esferas públicas donde el alumnado viva la democracia y la cultura, donde pueda sentirse ciudadano crítico y activo comprometiéndose en la búsqueda de una sociedad más justa.

Para que los enseñantes se encaminen a su propia emancipación, transformándose en intelectuales críticos, se requieren procesos de colaboración que favorezcan progresivamente su reflexión crítica. La mayoría de los supuestos que subyacen a la práctica de los profesores son de carácter tácito, siendo necesario que los expliciten para identificar el significado político de lo que hacen, de por qué hacen determinadas cosas en lugar de otras, cuáles son las teorías que respaldan sus prácticas y qué aspectos de ella les gustaría innovar y cómo hacerlo.

4.3. *La reflexión como competencia nuclear del saber de los docentes*

La idea del *docente reflexivo* se ha convertido ya en un eslogan divulgado en los discursos de las reformas, que ha servido para re-legitimar prácticas y tradiciones no siempre reflexivas. El confusionismo existente en torno a este concepto exige una aclaración de qué se quiere decir cuando se habla de reflexión en la docencia.

Se hace referencia, en primer lugar, a la existencia de varios y diferentes niveles de reflexión que tienen su correspondencia en otros tantos enfoques o perspectivas sobre la relación conocimiento-acción, aprendizaje-enseñanza, investigación-enseñanza, investigador-profesor; que todas son formas diversas de referirnos a lo mismo, la denominada

29. GIROUX, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madrid, Paidós/ M.E.C; GIROUX, Henry A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.

de forma genérica, *relación teoría-práctica*.^{*} Se identifica y caracteriza a continuación un tipo de reflexión técnica, entendida como acción instrumental; una reflexión práctica, entendida como un proceso de deliberación; y una reflexión crítica, entendida como reconstrucción de la experiencia práctica.

La *reflexión técnica* se trata de un recurso para el entrenamiento de los docentes en la adopción de las técnicas didácticas que la investigación empírica destaca como eficaces; se utiliza para aplicar dichas técnicas a las circunstancias concretas de la enseñanza, no para reconvertir esas circunstancias. La *reflexión práctica* informa la acción, no la determina; y lo hace considerando las acciones educativas situacionalmente, en su contexto. La *reflexión crítica* se propone, además, considerar las posiciones y supuestos de los agentes, así como los fundamentos valorativos y políticos en los que se sustentan.

Estos niveles y perspectivas sobre la reflexión del profesorado tienen su equivalencia en diferentes prácticas reflexivas. El modelo de *reflexión técnico-instrumental* se refleja en una práctica tecnológica basada en la aplicación de estrategias de enseñanza extraídas de la investigación, en el marco conceptual y teórico basado en el eficientismo social o creencia en el control científico de la organización social. El modelo de *reflexión práctica o deliberativa* se identifica con una versión evolutiva de prácticas de enseñanza, las cuales consideran el carácter evolutivo y dinámico de los intereses y necesidades de alumnado y profesorado. El modelo de *reflexión crítica* tiene su reflejo en prácticas pedagógicas orientadas a la reconstrucción social, centradas en los contextos institucional, social y político; además de valorar las situaciones de aula desde la perspectiva de la igualdad y de la justicia. Varios autores sugieren también la existencia de una versión de práctica docente académica, centrada en las asignaturas y en la traducción del conocimiento disciplinar en materias que favorezcan la comprensión de los estudiantes.

La idea de reflexión, en cualquier caso, ha de trascender el mero pensamiento rutinario y constituirse en una idea más elaborada y compleja, como un proceso que favorezca la comprensión situacional de los docentes sobre los problemas relativos a su enseñanza; que en él se dé una deliberación sobre el sentido y el valor educativo de las situaciones

*. Nota de los editores. Confrontar con el capítulo 1 de este mismo volumen MUÑOZ, Francisco A., JIMÉNEZ ARENAS, Juan Manuel y MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida. *Phrónesis y Praxis. Teorías y prácticas de la Paz*.

y de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de sus consecuencias; un proceso que active cualidades profesionales que supongan la construcción de un conocimiento profesional específico, la capacidad para desenvolverse en situaciones cambiantes, conflictivas, inciertas; en definitiva, la reflexión debe suponer en los docentes la activación de las capacidades de deliberación moral sobre la enseñanza.

Otras consideraciones sobre el concepto de reflexión y su significación se refieren a que implica volver a lo que ya hemos experimentado (acciones, situaciones, fenómenos...), requiere de la interacción social, es parte de la indagación, está ambiental y socio-históricamente condicionada, conlleva siempre una carga emotiva e ideológica.

Ayudar a los docentes a tomar conciencia de los condicionantes externos requiere de una *práctica reflexiva crítica* que se caracterice por: considerar la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto determinado, ser un proceso social que tiene lugar en situaciones de colaboración, ser un proceso político al servicio de los intereses humanos, reconocer el componente ideológico que contribuye a sostener-reproducir o desafiar-transformar un estado de cosas social, ser expresión de nuestra capacidad y nuestro poder para reconstruir la vida social, ser susceptible de mejora revisando el modo en que aborda la doble dialéctica entre pensamiento y acción e individuo y sociedad.

5. AFRONTAR SU PROPIO DESARROLLO PROFESIONAL

La presión creciente sobre el profesorado obliga, como estamos exponiendo, a replantear la descripción de su trabajo y el papel que la enseñanza implica. Los viejos estándares de individualismo, aislacionismo y privacidad³⁰ no son suficientes; el profesorado tiene que desarrollar nuevos modos de llevar a cabo su trabajo y de supervisarse a sí mismos y a su profesión. Lieberman y Miller³¹ denominan a estos cambios «la nueva realidad social de la enseñanza», porque representan los cambios principales tanto en la teoría como en la práctica. En este sentido, los autores identifican algunas transiciones que los docentes deberían hacer:

30. LORTIE, D. (1975). *School teacher*. Chicago, University of Chicago Press.

31. LIEBERMAN, A., y MILLER, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York, Teachers College Press.

De la enseñanza en el centro al aprendizaje en el centro. Cuando los docentes se apartan de las visiones tecnológicas del curriculum, las cuales implican poner el énfasis en los resultados o rendimientos de los estudiantes, y dirigen su atención hacia la construcción del aprendizaje, se están aproximando de un modo muy diferente a su encargo. Ellos sitúan el trabajo del estudiante en el centro de la empresa educativa y la destreza de las oportunidades de aprendizaje que responden a contextos particulares. Tal acercamiento conduce a una «enseñanza auténtica» que conecta, en última instancia, el aprendizaje escolar a la vida que hay más allá de la escuela.

Del trabajo técnico a la indagación. El énfasis sobre el trabajo del estudiante lleva a una formulación más amplia del trabajo de la enseñanza. Los docentes no pueden seguir pensando en sí mismos como meros técnicos que solamente pueden responsabilizarse del dominio de un juego prescrito y limitado de habilidades y técnicas. Ellos deberían verse, más bien, como intelectuales ocupados en el proceso de descubrimiento y reflexión. Conocer a los chicos y chicas, sus ideas y sus modos de pensar son cruciales para orientar la enseñanza a la comprensión; conocer el contenido y qué o cómo lo entienden los estudiantes también es clave para aprender cómo enseñar la materia. Estos ámbitos para la indagación, el análisis y la reflexión son esenciales para aprender a enseñar (Schön, 1995). Como investigadores, creadores de significados, eruditos e inventores, los docentes establecen una identidad profesional sólida, modelando el aprendizaje a lo largo de la vida de la misma manera que esperan infundirlo en sus estudiantes. El aprendizaje para enseñar según las nuevas normas es duro y lleva tiempo.

Del control a la responsabilidad. Como la noción del trabajo del profesor se amplía, del mismo modo lo hace el concepto de responsabilidad. Mucho tiempo identificado con el controlador del trabajo del estudiante, la responsabilidad ha cambiado la definición para centrarse en la responsabilidad pública del funcionamiento del estudiante. Las creencias previas y las experiencias de los profesores afectan a su aprendizaje. Esta nueva definición anima a los profesores a establecer expectativas que incluyan a todos los estudiantes. Los docentes deben garantizar las condiciones para que el estudiante aprenda tanto en sus aulas individuales como en la escuela entera. Las realidades de las vidas de los estudiantes no deben ser negadas en la escuela, pero tampoco deben ser aceptadas como excusa para no intentar otras cosas.

Del trabajo dirigido al liderazgo. Cuando los profesores redefinen y amplían sus papeles, llegan a convertirse en líderes en el curriculum y la enseñanza. Complementan de forma simultánea el liderazgo administrativo de la dirección y contribuyen al bienestar de las escuelas. El liderazgo del docente no es una competencia o responsabilidad delegada de la dirección escolar, sino que constituye una parte sustantiva del ser profesor.

De las preocupaciones del aula a las preocupaciones de toda la escuela. El liderazgo del profesor es sólo un ejemplo de cómo las nuevas realidades de la enseñanza expanden los límites y las perspectivas de la enseñanza. Cuando los profesores se mueven del individualismo a la colaboración y del control a la responsabilidad están haciendo una transición de las preocupaciones exclusivas sobre «mi clase» y «mis estudiantes» a preocupaciones más inclusivas acerca de «nuestra escuela» y «nuestros estudiantes». En estas situaciones, los docentes llegan a ser miembros de comunidades profesionales vibrantes que desafían y soportan su desarrollo continuado.

Del individualismo a la comunidad profesional. Significa que los docentes habrán de renunciar al trabajo individual y asumir el trabajo en grupo, pueden construir una cultura escolar fuerte que valore la colegialidad, la franqueza y la confianza sobre el aislamiento y la territorialidad. Esta nueva cultura propone y apoya la experimentación, la asunción de riesgos y el feedback que es necesario para ir reflejando y mejorando la práctica de la enseñanza.

La mayoría de los educadores admiten que estas premisas raramente se encuentran en los programas de desarrollo profesional corrientes, por lo que aquellos otros programas que busquen ser efectivos en el futuro habrán de romper el molde tradicional para responder con nuevas formas a los desafíos competenciales de los nuevos tiempos.³²

32. COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTL, Susan (1999). Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*. Washington, DC, American Educational Research Association; COCHRAN-SMITH, Marilyn, y LYTL, Susan (2002). *Dentro/afuera: Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal; DARLING-HAMMOND, Linda, y McLAUGHLIN, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 59; Hargreaves, Andy (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata; LIEBERMAN, A. (1995a). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591–596; LYTL, J. W. (1993). Teachers' professional development

6. TRANSFORMAR LAS CULTURAS DE TRABAJO DE LA ENSEÑANZA

La cultura profesional de la enseñanza representa el modo en que los docentes entienden su trabajo y el modo de relacionarse entre sí y con los demás miembros de la escuela o de la profesión. Sin este concepto resulta imposible comprender hoy la escuela misma y sus posibilidades de transformación para dar respuesta a las múltiples, complejas y dinámicas demandas a las que venimos haciendo referencia.

Para afrontarlas se sugiere a los docentes, siguiendo también los argumentos expuestos hasta aquí, la necesidad de una formación continua en términos de Desarrollo Profesional; lo que no quiere decir que esto sea sólo un proceso individual, sino que haya una labor colectiva y colegiada que requiera algún tipo de compromiso personal e intelectual; dicho desarrollo ha de estar vinculado a los problemas de los docentes en su trabajo y al modo en que los docentes se organizan para afrontar esos problemas/desafíos o cultura profesional. La cultura docente está constituida por un contenido y una forma. El primero tiene que ver con las actitudes, valores, creencias, hábitos y supuestos esenciales compartidos por los docentes; la segunda la integran los patrones relacionales y los modos de asociación entre el profesorado.³³

El sentido de comunidad que se busca restituir a través de dinámicas participativas y de colaboración constituye un entorno de aprendizaje y de ayuda mutua para sus miembros, mediante los intercambios relacionados con las cuestiones que les afectan en su lugar de trabajo. Sin embargo, y a pesar de los beneficios asociados a la colegialidad, esta no carece de problemas, pudiendo ser, en ocasiones, más una limitación que una oportunidad. Tampoco el individualismo tiene todas las connotaciones negativas que se le suponen a priori, pudiendo ser una manifestación de la individualidad, una alternativa a los consensos fácticos que tratan de arrinconar la diversidad, la divergencia y la pluralidad de pensamiento.

in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151; ZEICHNER, Keneth (1998). *The nature and impact of teacher research as a professional development activity for P–12 educators*. Paper written for the Office of Educational Research and Improvement. Madison, WI, University of Wisconsin.

33. HARGREAVES (1994); GARCÍA VALLINAS, Eulogio (1998). Como tela de araña. Racionalización del tiempo escolar y colonización del trabajo docente. *Tavira. Revista de Ciencias de la Educación*, 15: 55-64.

La reconceptualización de la colaboración ha contribuido a que se proponga un profesionalismo complejo o interactivo, caracterizado por el incremento de oportunidades y de responsabilidades para ejercer el juicio sobre las diferentes cuestiones de la educación; para trabajar con los colegas en culturas de colaboración, para dar un propósito moral y social a su trabajo, para una disposición a aprender de forma continuada y para el reconocimiento de la alta complejidad de las tareas. La colaboración de los docentes se está extendiendo últimamente, como venimos apuntando, a otros ámbitos y compromisos interinstitucionales fuera de la propia escuela, pensándose en términos de redes, como formulas renovadas de aprendizaje continuo.

El desarrollo profesional ideal se propone dentro de una cultura docente de colaboración natural. Muchas iniciativas de desarrollo del profesorado adoptan la forma de algo hecho para los docentes, no con ellos y, mucho menos, por ellos. Tratan a los profesores de modo fragmentado. Es necesario plantear un desarrollo profesional basado en la concepción de *profesores totales* en escuelas totales,³⁴ que reconstruyan el conocimiento práctico de los docentes desde las ideas y prácticas que éstos ya poseen, sin despreciarlas, considerando al docente como una persona y teniendo en cuenta el contexto en el que trabaja.

Para este fin, se considera recomendable devolver la palabra a los docentes, apoyar y escuchar activamente lo que ellos necesitan. Crear oportunidades para que confronten los presupuestos y creencias que subyacen a sus prácticas, evitar crear una cultura de dependencia, evitar cualquier propuesta que se coloque administrativamente por encima de cualquier crítica o cualquier cambio razonable, ampliar las posibilidades de autonomía curricular y metodológica del docente, propiciar la creación de una comunidad docente en donde se pueda discutir y desarrollarse profesionalmente en colaboración.

7. CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES PROFESIONALES

Un cuerpo creciente de literatura y de experiencia ha documentado la importancia del crecimiento y el desarrollo de los profesores cuando

34. FULLAN, Michael and HARGREAVES, Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid, Morata.

trabajan juntos, en comunidades en las que unos se enseñan a otros, aprendiendo juntos, centrándose en los éxitos y desafíos relacionados con la educación de los estudiantes. Esta idea de pertenencia a una comunidad cambia el modo en que pensamos el aprendizaje de los docentes. Su importancia está en el hecho de que esto transforma las relaciones entre el profesorado, rompiendo el aislamiento que la mayoría ha encontrado tan devastador. En comunidades de apoyo los profesores se refuerzan unos a otros, en un clima que anima a observar a los estudiantes, compartiendo las estrategias de enseñanza, la experimentación de formas nuevas de enseñar, la adquisición del *feedback*, el diseño del curriculum y los métodos de enseñanza. Las comunidades de profesionales son importantes mediadoras entre las interpretaciones de los profesores y el análisis del aprendizaje de los estudiantes. Los docentes reciben el apoyo, aprenden unos de otros y adquieren confianza para cambiar su práctica y responder mejor a las necesidades de sus estudiantes.

Más que linealmente, el desarrollo profesional se está expandiendo para incluir redes, coaliciones y sociedades que proveen un modelo nuevo de aprendizaje y desenvolvimiento del profesor; uno que no sólo anima su propio conocimiento, sino que se revela mucho más sensible a los contextos que ayudan a formar su praxis como docente. Estamos aprendiendo que el desarrollo profesional que incrementa el conocimiento es más probable que ocurra cuando tal desarrollo proporciona al profesorado la posibilidad de ser miembro de una comunidad; cuando el modelo respeta el conocimiento local, (esto es, los problemas y prácticas sensibles a los detalles del contexto); y cuando emplea conocimiento interno y externo como fuentes del aprendizaje. Sin duda el desarrollo e incidencia de la cultura digital y de las redes sociales están contribuyendo a difundir y a afianzar esta tendencia; como se observa en múltiples experiencias de empoderamiento colectivo. No puedo dejar de citar en este sentido, en el momento de cerrar este capítulo, el protagonismo de ambas herramientas en los movimientos de reivindicación democrática y de emancipación de los regímenes autoritarios en los países árabes, en esta primavera tan esperanzadora también para nuestro país, donde emerge la ilusionante movilización del 15M, que aglutina parte del descontento ciudadano ante la pérdida de representación en la toma de decisiones trascendentales para sus vidas, dejadas al albur de los mercados, dirigidos a su vez por los flujos de la especulación financiera.

ÍNDICE

PRÓLOGO (glosa de Joaquín Herrera Flores)	7
INTRODUCCIÓN	11
TESTAMENTO DE JOAQUÍN HERRERA	21
PHRÓNESIS Y PRAXIS. TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA PAZ <i>Francisco A. Muñoz, Cándida Martínez López y Juan Manuel Jiménez Arenas</i>	31
¿QUÉ DESARROLLO? <i>Jesús C. Abellán Muñoz</i>	59
LA GUERRA ES LA PAZ. LA PROPAGANDA COMO PRODUCTO CULTURAL <i>Miguel Vázquez Liñán</i>	81
CULTURA DE PAZ Y BIOPOLÍTICA. PENSAR LOS DERECHOS HUMANOS DESDE UN NUEVO PENSAMIENTO ANTAGONISTA DE LO PROCOMÚN <i>Francisco Sierra y Lucía del Moral</i>	109
LA REINVENCIÓN DE LAS DEMOCRACIAS <i>Manuel E. Gándara Carballido</i>	121

EL DERECHO AL LIBRE DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD Y LA SEXUALIDAD. HACIA UNA POLÍTICA REVOLUCIONARIA DEL DESEO <i>Octavio Salazar Benítez</i>	145
LA PAZ PERPETUA COMO FIN DE UNA DEMOCRACIA CONSTITUCIONAL <i>José J. Jiménez Sánchez</i>	207
DERECHO INTERNACIONAL: EL POLIFEMO Y EL EJERCICIO DE HUMANIDAD <i>Carol Proner</i>	227
EN BUSCA DE LA DIGNIDAD DE LOS DESARRAIGADOS. EL DERECHO DE ASILO Y SU IMPERFECTA CONSAGRACIÓN JURÍDICO INTERNACIONAL <i>Nuria Arenas Hidalgo</i>	241
REFLEXIONES EN TORNO A LA JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO <i>Rosa Giles Carnero</i>	263
LOS DESAFÍOS FORMATIVOS DEL DOCENTE PARA UNA CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA <i>Eulogio García Vallinas</i>	287
FORMANDO LA SOCIEDAD DEL FUTURO. LOS DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS <i>Esther Puertas Cristobal y Jose Joaquín Fernández Alles</i>	311
DEMOCRACIA Y BACKLASH NEOCOLONIALISTA EN EL PENSAMIENTO POLÍTICO ÁRABE CONTEMPORÁNEO: PERSPECTIVAS IDEOLÓGICAS Y SOCIO-HISTÓRICAS <i>Juan Antonio Macías Amoretti</i>	353

«SÍ PERO NO AUNQUE SÍ». NEGOCIACIONES DE LOS SEFARDÍES DE SALÓNICA CON LA CORTE OTOMANA <i>María José Cano Pérez</i>	375
ORIENTALISMO, XENOFobia Y RACISMO: PÚNICOS Y NORTE-AFRICANOS ANTE LOS CLÁSICOS <i>Antonio Ruiz Castellanos</i>	393
EL SOCORRO SANITARIO EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA. AYUDA PARA LA PAZ (1936-1945) <i>Carmen González Canalejo</i>	421
DISTRIBUCIÓN DEL PODER POLÍTICO EN JOAQUÍN HERRERA. APORTACIONES PARA UN PROCESO DEMOCRÁTICO EN LA CIUDAD DE SEVILLA <i>Vicente Barragán, Rafael Romero y José M. Sanz</i>	449

JESÚS ABELLÁN MUÑOZ
ALFONSO CORTÉS GONZÁLEZ
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
ROSA GILES CARNERO
CARMEN GONZÁLEZ CANALEJO
FRANCISCO A. MUÑOZ
MANUEL TORRES AGUILAR
MIGUEL VÁZQUEZ LIÑÁN
(eds.)

LAS PRAXIS DE LA PAZ
Y LOS DERECHOS HUMANOS
—Joaquín Herrera Flores *In memoriam*—

GRANADA
2012

Este libro es una aportación del Proyecto de Excelencia “Cultura de Paz en Andalucía. Experiencias y Desafíos” (convocatoria de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia. Junta de Andalucía), dirigido por el profesor Francisco A. Muñoz, miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

© LOS AUTORES
 © UNIVERSIDAD DE GRANADA
 © UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Colaboran:

Servicio de Publicaciones Universidad Pablo de Olavide
 Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga
 Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz
 Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva
 Editorial Universidad de Almería
 Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla
 LAS PRAXIS DE LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS
 ISBN: 978-84-338-5439-1
 ISBN: 978-84-9927-126-2
 Depósito legal: Gr. 2.878-2012
 Edita: Editorial Universidad de Granada.
 Campus Universitario de Cartuja. Granada.
 Motivo de Cubierta: José Manuel Peña.
 Fotocomposición: TADIGRA. Granada.
 Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.

Printed in Spain

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos –www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



La praxis de la Paz y los Derechos Humanos

Joaquín Herrera Flores *In memoriam*

34

JESÚS ABELLÁN MUÑOZ
ALFONSO CORTÉS GONZÁLEZ
EULOGIO GARCÍA VALLINAS
ROSA GILES CARNERO

CARMEN GONZÁLEZ CANALEJO
FRANCISCO A. MUÑOZ
MANUEL TORRES AGUILAR
MIGUEL VÁZQUEZ LIÑÁN (eds.)



ugr Universidad
de Granada



Servicio de Publicaciones
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

COLABORAN:

Servicio de Publicaciones Universidad Pablo de Olavide
Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga
Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz
Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva
Editorial Universidad de Almería
Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla

La praxis de la Paz y los Derechos Humanos
Joaquín Herrera Flores *In memoriam*

eug EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GRANADA



ISBN 978-84-338-5439-1



eug